



Mämmioja Heta

Luontosuhteen rakentuminen ympäristökasvatuksessa osana varhaiskasvatusta

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luontosuhteen rakentuminen ympäristökasvatuksessa osana varhaiskasvatusta (Mämmioja Heta)

Kandidaatin tutkielma, 35 sivua

Maaliskuu 2021

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten lapsen luontosuhde rakentuu ja millaiset varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot tukevat luontosuhteen rakentumista vastuulliseksi ja positiiviseksi. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja tutkimusmetodina olen käyttänyt kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, jonka tarkoituksena on ollut tarkastella aiemmin tehtyjen tutkimusten sekä kirjallisuuden pohjalta luontosuhteen rakentumiselle olennaista tietoa ympäristökasvatuksessa. Olen vastannut tutkimuksessani kolmeen asettamaani tutkimuskysymykseen, jotka ovat seuraavanlaiset: *Miten lapsen luontosuhde rakentuu? Mikä merkitys ympäristökasvatuksella on alle kouluikäisen lapsen luontosuhteen rakentumiselle? Millaisilla ympäristökasvatuksen keinoilla luontosuhdetta voidaan edistää varhaiskasvatuksessa?*

Ilmastomuutos ja sen myötä ilmenevät ympäristöongelmat ovat yksi tämän hetken suurimpia uhkia maapallolle sekä kaikille eliölajeille, myös ihmisille. Luontosuhde on merkittävä tekijä yksilön tapaan kohdella luontoa, jonka vuoksi myönteisen luontosuhteen rakentuminen on tärkeää nostaa esiin jo pienten lasten kasvatuskysymyksissä. Lapsuus kaikkine luontokokemuksineen luo pohjan luontosuhteelle, joka kehittyy läpi koko elämän jokaiselle yksilöllisesti. Kokemukset ja moniaistilliset elämykset ovat lähtökohtana lapsen ja luonnon vuorovaikutukselle sekä luontosuhteen rakentumiselle ja kehittymiselle.

Varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatuksen tavoitteet määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Yksi tärkeä tavoite on lapsen luontosuhteen vahvistaminen ja vastuullisuuteen ohjaaminen. Kannattelevana ajatuksena on tukea lapsen vuorovaikutusta suhteessa luontoon, jotta näkemys ihmisten ekologiasta tulisi tutuksi. Luontosuhteen rakentumisen kannalta merkittävää onkin, että lapsi saa kokemuksen siitä, että hän kuuluu osaksi luontoa. Tutkimukseni osoitti, että oppimisympäristön luonnonmukaisuus edistää luontosuhteen rakentumista rakentuja puitteita paremmin. Varhaiskasvatustoiminnan pedagogiset ratkaisut voivat olla lähes mitä vain, jos niihin saadaan yhdistettyä luontokokemuksia ja -havaintoja. Lapselle ominaiset tavat oppia eli leikkiminen ja tutkiminen ovat kuitenkin tarpeen pitää toiminnan ytimessä, jolloin kokemuksellisuudesta tulee kokonaisvaltaista. Lapset oppivat peilaamalla kasvattajiensa toimintamalleja ja siksi arvo- ja asennekysymykset ovat oleellisessa roolissa ympäristökasvatuksessa ja myös luontosuhteen rakentumisen edistämisessä. Kasvattajalla on vastuu siitä, että hän toimii kestäväällä ja ympäristöä kunnioittavalla tavalla, joka niin ikään luo lapselle mielikuvan siitä, miten tulisi toimia.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että olen pyrkinyt olemaan avoin oman subjektiivisuuteni kanssa kaikissa ratkaisuissa, jotka olen tehnyt. Itsereflektio itselleni tärkeää aihetta tutkiessa on toteutunut läpi tutkimusprosessin.

Avainsanat: luontosuhde, varhaiskasvatus, ympäristökasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen lähtökohdat.....	6
3	Tutkimuksen käsitteet.....	8
3.1	Luontosuhde	8
3.2	Ympäristökasvatus.....	9
3.3	Varhaiskasvatus	13
4	Varhaiskasvatus luontosuhteen rakentumisen edistäjänä.....	15
4.1	Lapsen luontosuhteen rakentuminen.....	15
4.2	Varhaiskasvattajan rooli lapsen luontosuhteen rakentumisessa.....	17
4.3	Varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot vahvistamassa luontosuhteen rakentumista.....	19
5	Johtopäätökset	27
6	Pohdinta	30
	Lähteet	32

1 Johdanto

Hyvä ja toimiva luontosuhde ei ole tänä päivänä itsestäänselvyys kaupungistuneessa yhteiskunnassa ja usein puhutaankin jopa ihmisten vieraantumisesta luonnosta. Vaikka suomalaiset pääsääntöisesti osaavat arvostaa luontoa, on ihmisten kokemuksissa ja puheissa havaittavissa luonnon irrallisuus meistä ihmisistä. Metsäretket voivat olla osalle hyvinkin erikoisia ja eksoottisia tapahtumia etenkin silloin, jos lähimetsää ei kodin välittömässä läheisyydessä ole. Elämme täällä pohjoisessa suhteellisen pienissä kaupungeissa, jonka vuoksi meidän ei kuitenkaan pidä matkata luontoon kovinkaan kauas ja myös rakennetuista ympäristöistä löytyy luontoa, kuten puistoja. Olen itse kotoisin pieneltä paikkakunnalta ja kotimme lähiympäristö käsitti paljon metsää, ja tämän kautta olen itse saanut runsaasti kokemuksia luonnosta sen monine muotoineen. Lapsuus onkin aikaa, jolloin pohja omalle luontosuhteelle muodostuu.

Tutkielmani aiheena on kuvata, millaisin keinoin varhaiskasvatuksessa voidaan tukea luontosuhteen rakentumista ja kehittymistä. Myönteiset kokemukset luonnossa luovat pohjan jokaisen henkilökohtaiselle luontosuhteelle ja sille, että opimme arvostamaan ja vaalimaan luontoa. On selvää, että se mitä arvostamme ja mihin meillä on yhteys, sitä haluamme suojella. Sen vuoksi lasten luontosuhteen rakentuminen on merkityksellinen ja tärkeä aihe tutkia sekä ymmärtää.

Ympäristökasvatuksen tavoitteet ja toteutus on yksi osa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL, 2020) raportoi, että Suomessa varhaiskasvatukseen osallistui vuonna 2019 huomattava osuus eli noin 77 prosenttia alle kouluikäisistä lapsista ja määrä on kaikkiaan ollut kasvussa aiempiin vuosiin verrattuna (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, 2020). Varhaiskasvatus on siitä syystä merkittävä ympäristö oppia, kasvaa ja kehittyä kodin rinnalla. Tämän vuoksi koen tärkeäksi tutkia luontosuhteen vahvistamiseen käytettäviä keinoja ja tapoja varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietämystä ja ymmärrystä ympäristökasvatuksen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa juuri luontosuhteen rakentumisen ja kehittymisen kannalta. Koen luonnon itselleni läheiseksi osaksi arkielämäni ja monissa asioissa minua motivoi ympäristöystävälliseen elämäntapaan pyrkiminen. Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana kestäviin ratkaisuihin ja arvoihin kytkeytyvä kasvatus on minulla vahvasti läsnä.

Siljander (2014) ja Värri (2018) toteavat, että kasvatus kietoutuu yhteiskunnan arvoihin, asenteisiin, toimintaperiaatteisiin ja normeihin, jolloin vallitseva tilanne siirtyy aina uudelleen vartuvalle ihmiselle ja jokaisesta kehittyä oman aikakautensa mukaisesti toimiva yksilö (Siljander,

2014, luku 2.5; Värri, 2018, s. 16–17). Kuten sanottua, kasvatukselliset lähtökohdat ohjaavat vahvasti tutkimustani. Lapsille tulisi jo varhain antaa mahdollisuudet oppia ja oivaltaa kestävä elämän taitoja, jotta he tulevaisuudessakin osaisivat toimia ympäristöä mahdollisimman vähän kuormittavasti. Aikuinen voi parhaimmillaan mallinnäyttäjänä tarjota lapsille oppimisen kokemuksia ja ulottuvuuksia oppia näkemään oma merkitys ympäristölle. Toivonkin, että tutkielmastani voitaisiin löytää tietoa sekä keinoja tukea luontosuhteen rakentumista varhaiskasvatuksen arjessa.

Tutkielmassani kerron ensin sen lähtökohdista, kuten käyttämästäni tutkimusmenetelmästä ja tavoitteista sekä esittelen tutkimuskysymykseni. Lisäksi käsittelen tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisiä pohdintoja. Avaan sitten tutkielman sisältämät keskeiset käsitteet, jotka ovat luontosuhde, ympäristökasvatus ja varhaiskasvatus. Tämän teoreettisen viitekehyksen jälkeen käsittelen luontosuhteen kehittymistä ja siihen vaikuttavia seikkoja sekä pohdin ympäristökasvatusta osana varhaiskasvatuksen tavoitteita, keskittyen niihin pedagogisiin keinoihin, joita luontosuhteen rakentamisessa on mahdollista käyttää.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Toteutan tutkielmani laadullisena tutkimuksena ja menetelmänä käytän kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Metsämuurosen (2003) mukaan laadullista tutkimusotetta on sopivaa käyttää silloin, kun halutaan saada tietoa yksityiskohtaista asetelmista ja kiinnostuksen aiheena olevien tapausten syy-seuraussuhteista, joita ei kokeellisesti voi tutkia (Metsämuuronen, 2003, s. 161). Salminen (2011) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleiskatsaus jo aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin, eikä sen tekemiseen ole kovinkaan tarkkoja sääntöjä. Koska kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmässä hyödynnetään laajaa aineistoa, mahdollistaa se kokonaiskuvan rakentamisen ja kattavan perehtymisen tutkittavasta aiheesta helposti (Salminen, 2011, s. 6). Katson menetelmän sopivan omaan tutkimukseeni, sillä pystyn laajan ja monipuolisen, mutta silti rajatun aineiston perusteella kokoamaan yhteen tietoa kattavasti, arvioiden jatkuvasti tutkimuksen ydinsanoman esittämistä tarkoituksenmukaisesti.

Aaltola (2018) kuvaa tutkimuksen teon prosessinomaisuutta niin, ettei se pyri vastaamaan täydellisiin ja valmiisiin totuuksiin. Aaltola tuo esille tutkimuksen tekemisen toimintana, jonka tarkoitus on tuottaa ja korjata jo olemassa olevaa tietoa. Tässä oleellista on myös tieteen itsekriittinen luonne, jota kuvastaa mahdollisuus kyseenalaistaa vanhan tiedon pätevyys tai oikeellisuus (Aaltola, 2018, s. 15–16). Käyttämällä kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmää, luon lähtökohtaisesti yhteenvedon rajatusta aiheesta. Tutkimuksessa käyttämäni tiedon tarkastelu ja analysointi kuitenkin mahdollistaa tutkittavasta ilmiöstä nousevan uusia kysymyksiä ja luovan uusia tutkimusongelmia. Jos tutkimukseni myötä syntyy uusia mahdollisia tutkimusongelmia, pystyn työstämään tulevaa pro gradu -tutkielmaani näiden kysymysten äärellä.

Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen prosessin voisi nähdä myös oppimisprosessina, jossa toimintaa ja elementtejä tutkimuksen ympärillä pyritään ymmärtämään. Näkökulmat voivat vaihdella samalla kun aineistosta pystytään tekemään yhä kehittyviä tulkintoja. Kiviniemi korostaakin aineiston ja siitä hyödynnettävien sisältöjen selkeää rajaamista tutkimusasetelmien kannalta tarkoituksenmukaisesti, jotta tutkimuksesta on johdonmukaisesti löydettävissä tavoiteltu sanoma (Kiviniemi, 2018, s. 73–76).

Käytän tutkielmassani sekä suomenkielisiä että kansainvälisiä tieteellisiä julkaisuja, aihetta koskevia virallisia asiakirjoja, kuten valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa sekä kirjallisuutta, joka käsittelee pääosin ympäristökasvatusta. Lähdeaineistoista ei välttämättä löydy

suoraa kytköstä luontosuhteen rakentumisen ja varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan välillä, joten analysoin näitä tietoja muodostaen oman käsitykseni asiasta.

Vaikka katsonkin keräämäni aineiston sopivaksi objektiivisuudeltaan tutkimuskysymysten näkökulmasta, on Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisessa tutkimusotteessa ominaista tutkijan ja tutkittavien subjektiivinen luonne. Ihmistieteissä yksilöllinen kokeminen, todellisuus ja niiden mukanaan tuomat merkitykset tuovat tutkimukseen sille tarpeellisen sisällön, joka ei välittyisi, mikäli ihmisyyteen liittyvät ilmiöt näytettäisiin objektiivisina ja irrallisina (Puusa & Juuti, 2020). Tästä syystä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttanee täydelliseen objektiivisyyteen pyrkimisen sijaan se, että tiedostan oman subjektiivisuuteni. Laineen (2018) sekä Puusan ja Juutin (2020) mukaan omat lähtökohdat tutkijana on juuri siksi hyvä tiedostaa ja toteutankin jatkuvaa kriittistä itsereflektiota tutkimusta tehdessäni, jolloin minun on mahdollista kontrolloida omien näkemysten tuomista tutkimukseni tuloksiin sekä rakenteisiin (Laine, 2018; Puusa & Juuti, 2020). Metsämuuronen (2003) korostaa, että vahvat subjektiiviset ennakko-oletukset ja mielipiteet tutkittavasta aiheesta sekä sen tuloksista täytyy jättää aineiston analysoinnin ulkopuolelle, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana, vaikkakaan Puusan ja Juutin (2020) mukaan ei havaintoja ja tulkintoja voi täysin erottaa tutkijan taustalla olevasta tiedosta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää siis tutkijan avoimuus, reflektiivisyys sekä ratkaisujen perusteleminen (Metsämuuronen, 2003, s. 195; Puusa ja Juuti, 2020). Olen rajannut aineiston käsittelemään selkeästi aiheitani, mutta pitänyt sen mahdollisimman monipuolisena. Näin pystyn tarkastelemaan aineistoa monesta näkökulmasta antamatta henkilökohtaisten mielipiteiden vaikuttaa tulosten analyysiin. Vilkka (2017) toteaa, että mikäli lähteenä käytettävän tutkimuksen tuloksiin suhtaudutaan kriittisesti, tulee se tehdä tutkijaa kunnioittaen, eikä tämän tutkimustuloksiaan vääristellen. Tutkimuseettisiä käytäntöjä noudattaen kunnioitan tutkijoita sekä heidän töitään ja ansioitaan viittaamalla lähteisiin oikein ja rehellisesti, välttämällä plagiointia (Vilkka, 2017).

Tutkimuskysymykseni olen asettanut seuraavasti:

1. Miten lapsen luontosuhde rakentuu?
2. Mikä merkitys ympäristökasvatuksella on alle kouluikäisen lapsen luontosuhteen rakentumiselle?
3. Millaisilla ympäristökasvatuksen keinoilla luontosuhdetta voidaan edistää varhaiskasvatuksessa?

3 Tutkimuksen käsitteet

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu käsitteistä luontosuhde, ympäristökasvatus ja varhaiskasvatus. Ympäristökasvatuksen osalta tuon esiin myös sen rinnalla vahvasti kulkevan kestävän kehityksen käsitteen ja usein näillä tarkoitetaan samojen teemojen parissa toimimista. Avaan, mitä varhaiskasvatus sitä koskevien asiakirjojen mukaan on ja millaisin kriteerein sitä tarjotaan. Tutkimukseni keskiössä on ympäristökasvatuksen pedagogiikkaan perehtyminen varhaiskasvatuksen kontekstissa, joten on tarpeellista avata tarkemmin tätä asianhaaraa ja yhteyttä jo teoreettisessa viitekehyksessä varhaiskasvatus -käsitteen kohdalla.

3.1 Luontosuhde

Luontosuhteen tarkastelussa on tärkeää pohtia, mitä luonto tarkoittaa. Elliottin (2010) ja Willamon (2004) mukaan luonto käsitteenä ei kuitenkaan ole kovin yksiselitteinen, sillä jokainen kokee luonnon omista lähtökohdistaan. Arkikielessä meillä on usein halu erotella luonto koskemaan rakentamattomia elementtejä, kuten esimerkiksi metsiä, järviä ja meriä (Elliott, 2010; Willamo, 2004). Willamo (2004) toteaa, että kuitenkin tällaisen käsityksen kautta on melko ongelmallista erotella luonto erilleen ei-luonnosta, sillä ekologinen ulottuvuus eli ekosysteemien toiminta vaikuttaa lopulta koko ympäristössämme kaikki ihmiset ja muokkaamamme pihiirit rakennuksineen mukaan lukien. Käytännössä rakennettu ympäristö ja luonnontilainen ympäristö ovat olemassa täysin yhdessä ja lomittain niin, ettei niiden rajoja pysty kunnolla huomaamaan (Willamo, 2004). Luonto kannattaisi nähdä Elliottin (2010) mukaan koko ekosysteemien yhteen kietoutumisen kenttänä, joka kannattelee maapallon elämää kaikessa monimuotoisuudessaan.

Ihminen tilannekohtaisesti voi itse määritellä oman luontokäsityksensä ja -suhteensa ja Rosenberg (1993) mainitsee, että mitä pienemmästä lapsesta puhutaan, sitä enemmän lapsi voi kokea luontoon kuuluvana kokonaisvaltaisesti kaiken ympärillään, rajaamatta pois muokattuja tekijöitä. Vanhemmiten lapsi saattaa kuitenkin alkaa ajattelemaan, ettei mikään eloton, eivätkä edes ihmiset kuulu osaksi luontoa. Rosenbergin (1993) ja Willamon (2004) mukaan myönteisen luontosuhteen kehittymisen kannalta on oleellista vahvistaa luontokäsitys sellaiseksi, että ihmiset ymmärretään kuuluvaksi luontoon ja että ihmiset, niin kuin ylipäätään kaikki eliöt ovat riippuvaisia toimivasta ekosysteemistä esimerkiksi ravinnon ja hapen saamiseksi (Rosenberg, 1993, s. 2; Willamo, 2004).

Luontosuhde on Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014) mukaan kokonaisuus, joka syntyy yksilön tai yhteisön vuorovaikutuksesta luontoon. Perustana luontosuhteen kehittymiselle he sanovat olevan ympäristöherkkyyden eli ihmisen tunnepitoisen suhteen ja kyvyn havainnoida luontoa (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 66–68). Cantellin (2011) mukaan luontosuhde rakentuu sen kautta, mikä merkitys luonnolla on ihmiselle. Sillä, millainen rooli luonnolla on ihmisen elämässä ja kuinka suurta arvoa luonnolle annetaan, mukailee ihmisen tapaa kohdella luontoa ja määrittelee ihmisen suhtautumisen luonnon käyttämiseen. Onko luonnolla arvoa sellaisenaan vai halutaanko siitä lähinnä hyötyä esimerkiksi taloudellisesti (Cantell, 2011). Cantell (2011) sekä Nykänen ja Kinnunen (1992) tuovatkin esiin sen, että yhteys luontoon voimistuu, mikäli ihminen oivaltaa olevansa riippuvainen luonnosta sekä pystyvänsä vaikuttamaan siihen. Tässä korostuu myös ympäristönsuojelullinen aspekti, jonka kautta luontosuhdetta myös voidaan tarkastella. Nykänen ja Kinnunen toteavat, että myönteiseen luontosuhteeseen kuuluu paitsi aito halu suojella sitä myös kyky, uskallus sekä tahto olla ja liikkua luonnossa. Välittävä ja kunioittava yhteys luontoon näkyy tällöin vahvasti, ihmisen arvostaessa luonnon moninaisuutta ja toimien sen puolesta vastuullisesti (Cantell, 2011; Nykänen ja Kinnunen, 1992, s. 31).

Cantell (2011) esittää ihmisen luontosuhteen kehittymisen alkutaipaleen tapahtuvan jo ennen syntymää. Kohdussa sikiö saa yhteyden ympäristöönsä äidin liikkeiden kautta ja vuorovaikutus ihmisen ja ympäristön välillä saa alkunsa. Syntymän jälkeen vauvan ympäristökokemukset karttuvat hyvin nopeasti uusien taitojen oppimisen myötä ja ympäristöön syntyy jatkuvasti uusia suhteita. Lapsuusajan kokemukset ovatkin yleensä suurin tekijä yksilön luontosuhteen rakentumisessa, sillä ne luovat pohjaa yhä muuttuville suhteille (Cantell, 2011).

Luontosuhde merkitsee siis ihmisen tapaa suhtautua ympäröivään luontoonsa ja on jokaisella ihmisellä täysin omanlaisensa, muokkautuen koko elämänkaaren ajan. Luontosuhde näkyy usein yksilön konkreettisina tekoina ja eettisinä valintoina suhteessa luontoon. Lopulta luontosuhde on hyvin monen osatekijän summa, mutta avainasemassa on aina henkilökohtainen arvomaailma, jota muokkaavat kaikki kokemukset luonnon äärellä.

3.2 Ympäristökasvatus

Wolff (2004) ja Raittila (2017) määrittelevät ympäristökasvatuksen tarkoittavan läpi elämän kestävästä oppimisprosessista, jonka tarkoituksena on lisätä paitsi tietoisuutta ja ymmärrystä ympäristöstä ja siihen liittyvistä kysymyksistä myös edistää yksilön valmiuksia huolehtia ympä-

ristöstä. Sen keskeiseksi tavoitteeksi nousee se, että kaikille tarjotaan kokonaisvaltaisesti koskettavia tietoja ja taitoja osallistua ympäristötietoisena kansalaisena demokraattisen yhteiskunnan kehittämis- ja johtamistyöhön (Raittila, 2017, s. 210; Wolff, 2004, s. 19). Merkityksellistä Wolffin (2004) mukaan on, ettei ympäristökasvatus jää vain ihmisten aiheuttamien ympäristöongelmien tiedottamiseksi vaan että siinä keskityttäisiin syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen sekä kestävämpien ratkaisujen kehittämiseen (Wolff, 2004, s. 18).

Sytnik ja kollegat (1985) esittävät nykyisen kaltaisen ympäristökasvatuksen saaneen alkunsa 1960-luvun lopulla, jota ennen ympäristöön liittyvät kysymykset on nähty enemmän luonnontietoon sopivina, eikä niiden globaalia yhteyttä pidetty merkittävänä (Viitattu lähteessä Wolff, 2004, s. 18). Wolffin (2004) mukaan ympäristökasvatuksen kehittämisessä on ollut jo tuolloin ympäristöhuolien herätessä mukana kansainvälisiä ympäristöjärjestöjä, kuten esimerkiksi maailman luonnonsuojeluliitto IUNC, maailman luonnonsäätiö WWF sekä Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO, joista viimeksi mainittu on toiminut erittäin keskeisessä roolissa (Wolff, 2004, s. 9).

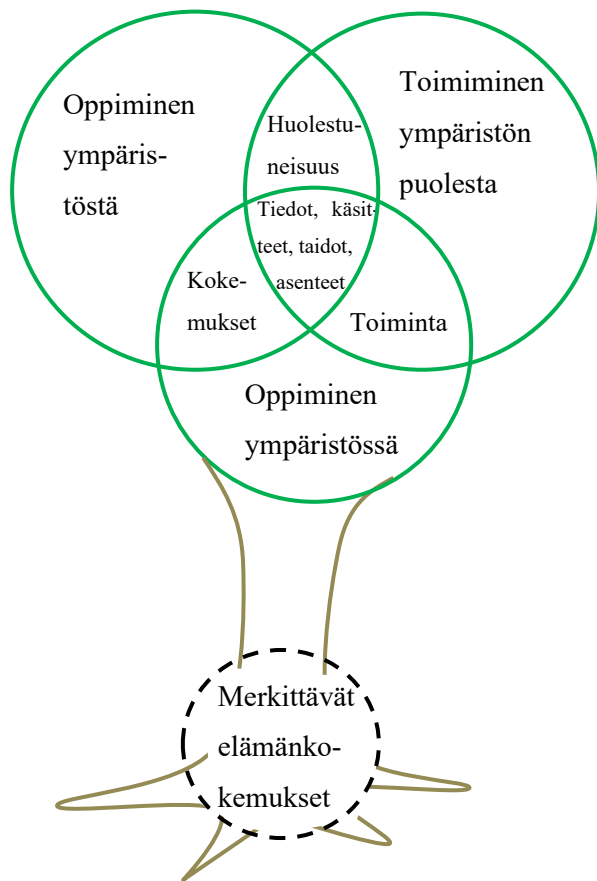
Ponniah (1996) nostaa esiin ensimmäisen ympäristökasvatusohjelman synnyn, joka oli merkittävä askel yhteiskunnan elämäntapojen kyseenalaistamisessa. Ihmisten toiminnan huomattiin heijastuvan suoraan ympäristöön ja piti löytää keinoja jatkaa elämää maapallon säilyvyys huomioon ottaen. Vuonna 1972 Tukholmassa YK järjesti ympäristökonferenssin, jonka tuloksena luotiin ensimmäinen kansainvälinen ympäristökasvatusohjelma (*International Environmental Education Programme*, IEEP). Ponniah tuo ilmi myös UNEP:n ja UNESCO:n ympäristökasvatukselle asettamat alkuperäiset tavoitteet, jotka ovat toimineet ohjenuorana maailmanlaajuisesti aina tähän päivään saakka. Tavoitteet on asetettu vuonna 1975 Belgradissa (*Belgrade Charter on Environmental Education*) ja ne hyväksyttiin ministerien toimesta vuonna 1977 YK:n ympäristökonferenssissa Tbilisissä (Viitattu lähteessä Wolff, 2004, s. 19; Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 20). Tbilisissä hyväksytyt viisi keskeistä tavoitetta ovat Cantellin ja Koskisen (2004) kuvaamana seuraavanlaiset:

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on:

1. Auttaa yksilöitä ja ryhmiä tiedostamaan ympäristö kokonaisuutena ja herkistymään sen ongelmille.
2. Auttaa yksilöitä ja ryhmiä hankkimaan tietoja ympäristöstä ja sen ongelmista. Erilaiset kokemukset ja elämykset auttavat syvällisen ymmärryksen saavuttamisessa.

3. Auttaa yksilöitä ja ryhmiä selkiyttämään arvojaan ja tunteitaan suhteessa ympäristöön ja motivoida heitä aktiivisesti osallistumaan ympäristön parantamiseen ja suojeluun.
4. Auttaa yksilöitä ja ryhmiä hankkimaan taitoja tunnistaa ja ratkaista ympäristöongelmia.
5. Tarjota sosiaalisille ryhmille ja yksilöille mahdollisuus aktiiviseen ja vastuulliseen työskentelyyn ympäristöongelmien ratkaisemiseksi. (2004, s. 60)

Ympäristökasvatukseen ei ole olemassa yhtä ainutta jäsentämis- ja toteuttamistapaa. Käytän tutkimukseni taustalla Palmerin (1998) esittelemää yhtä tunnetuimpia ympäristökasvatuksen teoreettisia malleja, jota Cantellin ja Koskisen (2004) mukaan käytetään hyvin usein ympäristökasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa toiminnan pohjana ja työkaluna. Palmerin puumallissa (Kuvio 1) puun juuret kuvastavat jokaisen yksilöllisiä ja merkittäviä elämäkokemuksia, jotka varaan muun muassa oppiminen, tiedot ja asenteet rakentuvat. Puun oksat jakautuvat kolmeen osatekijään, joiden tasavertaisessa, keskinäisessä vuorovaikutuksessa ympäristökasvatus tapahtuu. Oppiminen ympäristöstä (*about the environment*) on empiirisen kokemuksellisuuden ja ympäristötietoisuuden lisääntymisen aikaansaamaa empatia- ja huolehtimiskyvyn sekä syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen kehittymistä. Ympäristössä oppiminen (*education in or from the environment*) käsittää toimintaympäristöjen merkityksen kokemusten ja elämysten kautta, jonka keskiössä on virikkeelliset ja monipuoliset luonnonmukaiset ympäristöt. Toimiminen ympäristön puolesta (*education for the environment*) sisältää ympäristökasvatuksen arvoihin ja vastuuseen liittyvien kysymysten äärelle johdattamisen. Cantell ja Koskinen (2004) korostavat, että kokonaisvaltainen ja laadukas ympäristökasvatus sisältää paitsi kaikkien osa-alueiden soveltamista, myös formaalien tekijöiden tuntemusta (Cantell & Koskinen, 2004; Palmer, 1998).



Kuvio 1. Palmerin puumalli (Mämmioja Cantellia ja Koskista, 2004, mukaillen).

Ympäristökasvatusta on Cantellin (2004) mukaan jo pitkään tarjottu lapsille varhaiskasvatuksesta perusopetuksen loppuun saakka. Samasta aiheesta on kuitenkin puhuttu viime vuosina enemmän kestävä kehityksen nimellä, joka pitää sisällään paitsi ekologisen, myös taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyysperspektiivin (Cantell, 2004, s. 12). Wolffin (2004) mukaan terminologian muutos näkyy myös uusissa opetussuunnitelmissa kaikilla asteilla velvoittaen opetuksen järjestäjiä toimimaan kestävä kehityksen mukaisesti (Wolff, 2004, s. 23). Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ympäristökasvatus on kuitenkin edelleen yksi oppimisen alueista, jonka tulee näkyä pedagogisissa ratkaisuissa toiminnan sisällä. Silti myös näissä asiakirjoissa korostetaan kestävä kehityksen ja elämäntavan omaksumisen eri ulottuvuuksien noudattamista (Opetushallitus [OPH], 2014; 2018).

Kestävän kehityksen ydinajatus on Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014) mukaan kunnioitus maapalloa ja kaikkea sen ylläpitämää elämää kohtaan. Yhteiskunta kehittyy koko ajan, mutta tarkoitus on saada tämä kehitys tapahtumaan säilyttäen samalla maailman elinkelpoisuus myös tulevaisuudessa, uhkaamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 21). Tani, Cantell, Koskinen, Nordström ja Wolff (2007) tuovat esiin sen, miten kestävä kehitys on käsitteenä kuitenkin melko muuttuva ja tulkinnanvarainen eikä oikeaa tapaa eritellä ympäristökasvatus ja kestävä kehitys toisistaan oikeastaan ole. Tani ja kollegat korostavat, että ympäristökasvatuksessa on aina puhuttu ympäristön määrittelystä monella eri tasolla (Tani ym., 2007). Sauvé (2005) jakaa nämä ympäristön ulottuvuudet luontoon, johon luomme yhteyden ja jonka itse koemme ympäristöksi, resurssiksi, joka on kaiken elämän lähtökohta, ihmisen arki-seen elinympäristöön, sosiaaliseen yhteisöön, ratkaisua vaativiin ympäristöongelmiin sekä mie-likuva sosiaalisen ja ekologisen ympäristön suhteesta toisiinsa (Sauvé, 2005). Tämän perus-teella huoli siitä, unohtuuko taloudellisen ja sosiaalisen kestävyys ulottuvuus, mikäli puhu-taan ympäristökasvatuksesta, saattaa olla turha. Palmer (1998) muistuttaa, että tärkeää on pys-tyä tiedostamaan nämä eri tasot ja yhdistämään niitä ympäristökasvatuksessa.

3.3 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin Opetushallitus (2018) on kirjannut, että varhaiskas-vatus yhdessä esiopetuksen ja peruskoulun kanssa muodostaa johdonmukaisesti etenevän jat-kumon, joka tukee kokonaisvaltaisesti lasten kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus näyttäy-tyy koulutusjärjestelmän alkutaipaleena, jonka tehtävä on tarjota pohja lapsen elinikäiselle op-pimiselle (OPH, 2018). Varhaiskasvatus on pedagogisesti painottunutta ja suunnitelmallista lapsen kehitystä tukevaa toimintaa, jossa yhdistyy niin hoidollinen näkökulma, kasvatus kuin oppiminen yhteistyössä perheen ja huoltajien kanssa. Sen tarkoituksena on tasavertaisten edel-lytysten luominen kaikille lapsille yhteisten tavoitteiden kautta, mahdollistaen lapsen aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden kokemukset sekä ennaltaehkäisten lapsen syrjäytymistä. Varhais-kasvatukseen liittyvistä säädöksistä vastaa varhaiskasvatustalaki (540/2018), jonka pohjalta on laadittu valtakunnallisesti pätevä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Esiopetus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta, mutta sen raameja määrittelee perusopetuslaki. Varhaiskasvatussuun-nitelman perusteisiin (2018) sisältyy suunnitelma siitä, millaisia asioita toiminnassa tulee ottaa huomioon ja millaisin periaattein varhaiskasvatus käytännössä toteutuu. Valtakunnallisen var-

haiskasvatussuunnitelman lisäksi suunnitelmat laaditaan myös kuntien ja varhaiskasvatussyksiköiden tasolla painottaen juuri niitä erityispiirteitä ja pedagogisia asioita, mitä paikallisesti halutaan korostaa (Varhaiskasvatustaki, 540/2018; OPH, 2018).

Varhaiskasvatukseen oikeutettuja ovat lapset, jotka eivät vielä ole oppivelvollisia eli pääsääntöisesti 0–6-vuotiaat, mutta olosuhteiden määrittelemänä myös vanhemmat lapset voivat osallistua varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatusta voidaan tarjota paitsi päiväkodissa, myös perhepäivähoidon ja avoimen varhaiskasvatuksen muodoissa (Varhaiskasvatustaki, 540/2018, luku 1, 1§). Pedagogiset puitteet varmistaa varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka koostuu paitsi varhaiskasvatuksen johtajasta myös varhaiskasvatuksen opettajista, varhaiskasvatuksen lastenhoitajista, varhaiskasvatuksen erityisopettajista sekä mahdollisista ryhmä- tai henkilökohtaisista avustajista. Lapsiryhmässä työskentelee ammatillinen tiimi, jossa pedagogisesti vastuussa on yleensä opettaja (Varhaiskasvatustaki, 540/2018, luku 6; 7). Kuvaavaa varhaiskasvatuksen tavoitteellisessa luonteessa on sen toiminnan jatkuva arviointi. Vasussa (2018) kirjataan, että pedagogista toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan jatkuvana syklinä, tarkoituksena löytää kehittämiskohteita ja vahvuuksia niin, että laadukasta varhaiskasvatusta tarjotaan jokaiselle lapselle yhdenvertaisesti, yksilölliset tarpeet huomioiden (OPH, 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ympäristökasvatus on kirjattu yhdeksi sisällölliseksi orientaatioalueeksi, jota lapsiryhmässä tulee toteuttaa yhdessä muiden oppimisen alueiden rinnalla osana monipuolista ja pedagogista toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan varhaiskasvatuksen tulee tarjota lapsille kestävän elämäntavan omaksumiseen tarvittavia valmiuksia sekä ohjata heitä jäsentämään omaa lähiympäristöään, oppien samalla ymmärtämään ja kunnioittamaan luonnon moninaisuutta. Lähiympäristöllä tarkoitetaan sekä rakennettuja että luontoon kuuluvia lähialueita, joissa opitaan sekä joista voidaan oppia (OPH, 2018).

4 Varhaiskasvatus luontosuhteen rakentumisen edistäjänä

Ympäristökasvatus on osa varhaiskasvatuksen tavoitteellista toimintaa eli varhaiskasvatuksen opettajalla valmiudet toimia pedagogisena ympäristökasvattajana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) luontosuhteen vahvistaminen on yksi ympäristökasvatuksen tavoitteista. Myönteiset ja vaihtelevat kokemukset ympäristössä niin lähellä kuin kaukanakin, herättävät lapset uteliaisuuden ja tarjoavat mahdollisuuden tutustua siihen yhä paremmin (Opetushallitus, 2018). Tarkastelen lapsen luontosuhteen rakentumista varhaiskasvatuksen toiminnan taustaa vasten. Tutkimuksessani käytän sekä termiä kasvattaja että varhaiskasvattaja, joilla tarkoitan tässä kontekstissa ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajia, mutta myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajia tai muita tiimin jäseniä, jotka vaikuttavat lapsen ohjaukseen. Käsittelen seuraavissa alaluvuissa ensin luontosuhteen rakentumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä varhaiskasvattajan roolia osana varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa ympäristökasvatusta. Tämän jälkeen tarkastelen tarkemmin pedagogisia keinoja ja mahdollisuuksia, joiden avulla lapsen myönteistä luontosuhdetta voidaan vahvistaa.

4.1 Lapsen luontosuhteen rakentuminen

Cantellin (2011) mukaan lapsuus kaikkine kokemuksineen vaikuttaa suhtautumiseemme ja käsityksiimme ympäröivään yhteiskuntaan ja maailmaan myöhemmässä iässä. Samalla tavalla se myös luo pohjan luontosuhteen kehitykselle. Myönteistä ja vastuullista luontosuhdetta lähdetään rakentamaan kokemusten kautta: leikkien ja liikkuen luonnossa sekä tutkien ja ihmetellen sitä. Cantell korostaa, että kokemuksellisuutta ei tarvitse etsiä kaukaa, vaan sitä löytyy niin oman talon pihalta, kauempana olevasta metsästä kuin lemmikkieläimen ja parvekekukkien hoitamisesta. Keskeistä hänen mukaansa on oman lähiluontonsa huomaaminen. Luontokokemukset tarkoittavat, että lapsi olemassaolollaan vaikuttaa luontoon ja luonnosta hän saa hyvin moninaisia ja moniaistillisia virikkeitä ja kokemuksia. Syntyy sellaista vuorovaikutusta, jota luontosuhteen rakentuminen edellyttää (Cantell, 2011). Parikka-Nihti ja Suomela (2014) toteavat, että mikäli lapsi ei saa kokonaisvaltaisesti kokemuksia luonnosta, eikä luonnon parissa vietä riittävästi aikaa, on vastuullisen luontosuhteen muodostuminen lähes mahdotonta. Toimiminen luonnonmukaisissa ympäristöissä vaikuttaa tunne-elämään ja saa meidät luomaan suhdetta ja mielikuvia luonnosta (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 66).

Lumber, Richardson ja Sheffield (2017) sekä Nykänen ja Kinnunen (1992) toteavat, että ympäröivä maailma näyttää meille paikkana, jossa on runsaasti erilaisia mahdollisuuksia toimia, liikkua sekä työskennellä. On tavallista, että joskus ympäristön jokin alue tuntuu kovin miellyttävältä ja kiinnostavalta, kun taas toinen luotaantyöntävältä ja epämukavalta. Siksi pelkästään vuorovaikutus luonnon kanssa ei heidän mukaansa automaattisesti tarkoita positiivista ja tietoista luontosuhdetta. Vuorovaikutukseen tulisi liittyä hyvin vahvasti kohtaaminen ja elämyksellisyys. Kun ihminen kaikilla aisteillaan tekee havaintoja ja oivalluksia luonnosta ja saa tunteet heräämään, voidaan puhua kohtaamisesta ja kokemuksesta (Lumber ym., 2017; Nykänen ja Kinnunen, 1992, s. 30–31).

Kellertin (2005) mukaan lapsen luontokokemukset voidaan karkeasti jakaa ainakin kolmeen erilaiseen kontaktiin ihmisen ja luonnon välillä. Suora kontakti tarkoittaa, että lapsi on vuorovaikutuksessa itseään ylläpitävien luonnollisten prosessien kanssa, jotka toimivat ilman ihmisen panosta. Tällaisia kontakteja syntyy spontaanisti esimerkiksi kasvien ja eläimien kanssa niiden luonnollisessa elinympäristössä, kuten metsissä, niityillä, purojen äärellä tai ihan talojen pihallakin (Kellert, 2005, s. 65). Ekologi Robert Pyle kuvailee tällaisten ympäristöjen olevan yksinkertaistaen sellaisia, joissa lapsi voi vapaasti kiipeillä puissa, kastua, poimia löytämiään asioita mukaansa ja heittäytyä leikkiin (Viitattu lähteessä Kellert, 2005, s. 65). Toinen, eli epäsuora luontokokemus on Kellertin mukaan laadultaan kontrolloidussa ja jäsennellyssä, ihmisestä riippuvaisessa ympäristössä tapahtuvaa. Esimerkiksi niin eläintarhat, kasvitieteelliset puutarhat ja museot, kuin kotona olevat eläimet ja huonekasvit lukeutuvat hänen mukaansa tällaisiin epäsuoriin ympäristöihin ja kontakteihin. Kolmas ulottuvuus kattaa välillisen tai symbolisen luontokokemuksen, jossa ei olla tekemisissä todellisten organismien kanssa, vaan se kytkeytyy vahvasti kuvauksiin, esityksiin ja metaforiin luonnosta. Kellert toteaa, että lapset kokevat tällaisia kuvia sekä luonnon symboleja erilaisten kirjojen satuhahmojen, kuten monellekin tutun Nalle Puhin ja Mikki Hiiren tai televisiosta tulevien luonto-ohjelmien ja piirrettyjen kautta. Kellert mainitseekin tämän päivän viestintäteknologian nopean kehityksen lisänneen massiivisesti välillisten luontokokemusten saatavuutta. Huomionarvoista kuitenkin on, että tarkastellessa ilmiötä historiallisesti, on symbolit ja metaforat esiintyneet ihmisten tarinoissa ja myyteissä jopa niin kauan, kuin ihmiset ovat niitä kertoneet. Se onkin tärkeä osa ihmisen arvojen ja ajattelun kehitystä sekä jäsentelyä. Kaikki nämä kokemustasot tukevat toisiaan, vaikka ensisijaisesti suorat kokemukset ovat niitä, joilla on eniten vaikutusta muun muassa lapsen tunne-elämän ja kriittisen ajattelun kehitykseen sekä kognitiivisiin taitoihin niiden stimuloimissa kaikkia aisteja (Kellert, 2005, s. 65–89).

4.2 Varhaiskasvattajan rooli lapsen luontosuhteen rakentumisessa

Nykänen ja Kinnunen (1992) sekä Capaldi, Dopko ja Zelenski (2014) kuvaavat ihmisen luontosuhdetta käsitteenä, joka kaikille muodostuu aina jollain tasolla ja täysin omanlaisenaan. Jokaisen subjektiiviset tunteet ja tapa suhtautua luontoon määrittelee sen, millainen luontosuhde on. Suhde luontoon ei ole vakio, sen muokkautuessa kaiken aikaa iän mukana (Capaldi ym., 2014; Nykänen & Kinnunen, 1992). Vaikka samassa lapsiryhmässä oleville lapsille tarjotaan samanlaista toimintaa, leikkejä ja yhteisiä hetkiä tutkia luontoa, ei voida olettaa, että jokaisen lapsen suhde luontoon muotoutuu samanarvoisena. Lapset virittyvät ja kiinnostuvat erilaisten asioiden äärelle ja siksi avainasemassa on monipuolinen toiminta.

Nordström (2004) nostaa esiin oleellisen lähestymistavan ympäristökasvatukseen varhaiskasvatuksen toiminnassa. Hänen mukaansa kasvattajan on tärkeää olla lähellä, mutta jäädä kuitenkin hieman sivummalle, antaen lapsille mahdollisuuksia kokea ja jakaa kokemuksiaan muiden kanssa. Kasvattaja luo puitteet sellaiselle toiminnalle, jossa lapset oppivat tekemällä itse, oppien kuuntelemaan omia sisäisiä tuntemuksia (Nordström, 2004, s. 116). Raittila (2017) kuvaa, miten kokemukset ovat aina subjektiivisia ja lapselle itselleen totta. Raittilan ja Nordströmin mukaan myönteinen ilmapiiri innostaa jakamaan näitä tunteita ja se tekee oppimiskokemuksista rohkaisevia ja motivoivia. Jaetut, yhteiset kokemukset luovat tilaisuuden huomata, miten erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä muilla ihmisillä luonnosta voikaan olla ja näin ne rikastuttavat jokaisen omaa luontosuhdetta (Nordström, 2004, 116; Raittila, 2017, s. 216–217). Kasvattajan rooli näkyy Järvisen, Fosterin ja Morrisin (2020) mukaan uteliaana maailman tutkijana siinä missä lastenkin, eikä hänen tarvitse osata ja tietää vastauksia ilmiöiden ympärille muodostuviin kysymyksiin.

Pihkala (2019) tuo esiin ihmisen sisäisen tarpeen olla kontaktissa luonnon kanssa ja kyvyn rakastaa, mutta myös pelätä sitä. Tätä tarvetta tulisi kannatella ja vahvistaa jo varhaislapsuudessa, jotta tasapaino välittämisen ja pelon välillä säilyisi. Hänen mukaansa ihminen kohtaa huolta ympäristön suhteen täysin sisäsyntyisesti, sillä esimerkiksi petoeläinten ja luonnonilmiöiden aikaansaamat uhat ovat olleet olemassa niin kauan, kuin on ollut ihmisiäkin. Totuus luonnosta sisältää siis niin hyviä ja kauniita asioita, kuin pelottavia ja jännittäviäkin. Pihkalan mukaan luontosuhde koostuu juuri näistä luontoon liitettävistä eri aspekteista. Luontosuhdetta kuvastaa myös koko inhimillinen tunneskaala ja lapsikin voi kohdata hyvin erilaisia tunteita luontoa kohtaan. Lapsen tunteet on huomioitava ikätasoisesti ja luoda turvallinen hetki niiden käsittelyyn. Mikäli lapsi kokee esimerkiksi ahdistusta ilmastonmuutoksiin liittyvistä asioista, tulee aikuisen

kohdata lapsen tunteet sensitiivisesti ja tilaa antaen. Pihkala korostaakin, että aikuisen tulee huomioda myös oma puhetapansa ja pohtia, millaisia viestejä lapsille antaa. Esimerkiksi kasvattajan omaa syyllisyyden tai avuttomuuden tunnetta ympäristöongelmien ratkaisemiseksi ei tulisi korostaa sellaisenaan vaan tuoda esiin se, miten jokaisella ihmisellä ja teolla on merkitystä tilanteen parantamiseksi (Pihkala, 2019, luku 6).

Parikka-Nihdin (2011) mukaan kasvattaja voi toiminnallaan ohjata kokemuksien äärelle asetumalla lasten kanssa havaitsemaan sekä ihmettelemään ympäristöstä löytyviä pieniä asioita. Aikuisen paikka on huomata lapset ja tämän havainnot sekä ohjata heidät ymmärtämään, että omalla toiminnallaan heillä on mahdollisuus varjella omaa ympäristöään. Parikka-Nihti toteaa, että lasten sensitiivisyyttä huomata luonnon ominaisuuksia voi lisätä paitsi hiljentymällä kuuntelemaan ja nauttimaan siitä, mutta myös käyttämällä rajattomasti luovuutta ja mielikuvi- tusta (Parikka-Nihti, 2011, s. 19).

Rosenbergin (1993) ja Värriin (2018) mukaan jokaisen lapsen kasvattamisessa mukana olevan ihmisen tulee tiedostaa omat arvonsa ja asenteensa, jonka pohjalta kasvattajana toimii. Aikuisen oma elämäntyyli nojaa täysin siihen roolimallina olemiseen, joka lapselle annetaan. Rosenberg muistuttaa, että on oleellista tarkastella millaisia mahdollisuuksia ja eväitä lapselle tarjotaan tulevaisuutta ajatellen (Rosenberg, 1993; Värri, 2018). Raittila (2011) toteaa, että tiivistet- tynä ympäristökasvatus näyttäytyy arvokasvatuksena.

Palmer (1998) muistuttaa, että luonto on huolehtimisen arvoinen asia, sillä ilman sitä ei olisi myöskään meitä ihmisiä. Tämän pääkohdan tiedostamisessa merkityksellistä on, annetaanko lapsille mahdollisuus aidosti kokea ympäristö kaikkine ulottuvuuksineen. Ympäristöystävälli- syyteen ja vastuullisuuteen liitetyt arvot ja asenteet tulisi näkyä myös varhaiskasvatuksessa käytännön arjessa ja valinnoissa, ei pelkästään sanoissa (Palmer, 1998). Värri (2018) nostaa esiin tämän aikakauden yhdeksi ratkaisevaksi kasvatukselliseksi tavoitteeksi vastuulliseen luontosuhteeseen pyrkimisen. Yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset ajatusmallimme kaipaavat eet- tistä näkökulmaa luontosuhteeseen niin, ettei luonto ja ekologiset ympäristöt Värriin mukaan näyttäytyisi enää vain ihmisille tarkoitettuna elämysten tuottajana sekä kulutuskohteena, vaan luonnon itseisarvo tulisi omaksutuksi (Värri, 2018).

4.3 Varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot vahvistamassa luontosuhteen rakentumista

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan ympäristökasvatuksen sisällöissä sovelletaan Palmerin puumallia (kuvio 1), jossa kolme aspektia oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta kietoutuu yhteen muodostaen tavoitteellisen kokonaisuuden. Nykänen ja Kinnunen (1992) sekä Reunamo ja Suomela (2013) toteavat, että ympäristökasvatuksen perimmäisenä tavoitteena onkin opastaa lapsia kestävien elämäntapojen äärelle niin, että se omaksutaan oikeaksi ja mielekkääksi tavaksi toimia eikä rajoittamaan kenenkään elämää (Nykänen & Kinnunen, 1992; Reunamo & Suomela, 2013). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan, että varhaiskasvatuksen toimintamalliin kuuluu eheyttävä oppiminen, jonka perustana on lasten omien kokemusten ja näkemysten yhdistyminen kokonaisuuksiksi ja on näin lapsille luontaisin tapa oppia (OPH, 2018). Parikka-Nihti ja Suomela (2014) toteavat luonnon olevan erinomainen tekijä eheyttävän oppimisen kannalta, sen mahdollistaessa hyvin monenlaisia tutkimisen ja ymmärtämisen paikkoja. Ongelma-perustaiset näkökulmat ja projektit osana varhaiskasvatuksen toimintaa syventää oppimisprosesseja ja vahvistaa lapsen ymmärrystä ihmisen ekologisuudesta sekä oman toiminnan seurauksista. Eheyttävässä oppimisessä oleellista on lapsilähtöisyys, joka läpäisee koko toiminnan niin suunnittelun, toteutuksen kuin arvioinninkin suhteen (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 100–101).

Varhaiskasvatuksen toiminta perustuu pedagogisuuteen, jossa varhaiskasvattaja luo puitteet ja ideoi, miten ryhmässä menetellään niin valtakunnallisen, paikallisen kuin lasten omien varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Suunnittelussa tulee myös ottaa huomioon lasten osallisuus, joka Parikka-Nihtin (2011) mukaan tarkoittaa lapsen kohtaamista ja oikeutta tulla kuulluksi. Lapsen kiinnostuksen kohteiden, vahvuuksien ja ajatusten huomioiminen tukee lapsen äänen kuuluvuutta ja se tekee toiminnasta lapsilähtöistä (OPH, 2018; Parikka-Nihti, 2011, s. 38). Nykänen ja Kinnunen (1992) mukaan varhaiskasvatusikäiset lapset hyötyvät mahdollisimman toiminnallisista oppimiskokemuksista, joten passiivinen ja aikuisjohtoinen opettaminen kannattaa jättää mahdollisimman vähäiseksi (Nykänen & Kinnunen, 1992). Suomela (1995) kuvaa, miten tärkeää ympäristökasvatuksessa on, että lapsi saa osallisuuden ja onnistumisen kokemuksia, joiden avulla syy-seuraussuhteiden hahmottaminen helpottuu. Kun lapsi on itse aktiivinen toimija, hän huomaa, että omilla teoilla on merkitystä. Näin korostuu paitsi lapsen myönteinen minä-kuva, myös ympäristötietoisuuden lisääntyminen (Suomela, 1995). Reunamo ja Suomela (2013) esittävät tutkimuksessaan, että pienten lasten ei

riittävästi nähdä olevan aktiivisia toimijoita ja vaikuttajia kestävän kehityksen saralla varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. He toteavat, että jotta lapsi sisäistäisi sen perustavanlaatuisen tosiasian, että kaikkien, myös lasten ajatuksilla ja teoilla on merkitystä, on lasten osallisuuteen kiinnitettävä huomiota. Lapsen huomatessa, että hänen ajatuksensa ja ideat konkretisoituvat toiminnaksi, hänellä on mahdollisuuksia olla aidosti toimija sekä kehittää omaa kestävää arvo maailmaa (Reunamo ja Suomela, 2013).

Willamo (2004) tuo esille, että kannatteleva ajatus ympäristökasvatukselle ja sen kautta luontosuhteen rakentumiselle on tukea lasten näkemystä ja kokemusta siitä, että he ovat osa luontoa. Vuorovaikutus luonnon kanssa ja ihmisen riippuvuus luonnosta ovat ydinasioita, jotka tulisi sisäistää, jotta luonto ei jää vieraaksi tai ihmisistä erilliseksi käsitteeksi; joksikin, joka on tuolla jossakin (Willamo, 2004). Nykäsen ja Kinnusen (1992) mukaan ekologinen käsitys luonnosta kattaa kaikki eliölajit ja niitä ympäröivän maailman. Sen mukaan myös kaikki ihmisen muokkaama ympäristö on luontoa, eikä maapallolta oikeastaan edes löydy paikkaa, johon ihmisen toiminta ei jollain lailla olisi vaikuttanut (Nykänen & Kinnunen, 1992). Willamo (2004) nostaa esiin oman ekologiamme unohtamisen, jonka vuoksi mahdollisesti koemme olevamme niin erillään luonnosta. Erityisesti kaupunkielämisen puitteissa biologiset tarpeemme tulevat täytettyä hyvin vähällä vaivalla, jolloin käsitys ihmisestä biologisena olentona luonnollisesti heikentyy. Lapsi oppii hyvin nopeasti lämmön tulevan pattereista ja veden hanasta, ruoka ostetaan kaupasta ja vessanpöntön nupista painamalla jätökset katoavat näkyvistä. Siksi Willamon mielestä ympäristökasvatuksen teemojen puitteissa olisikin hyvä asettua tarkastelemaan ihmisen ekologisia tekijöitä hyvin konkreettisin keinoin, kuten tutustua vesi- ja viemärijärjestelmien toimintaan, talojen lämmitykseen tai ravinnon matkaa kylvämisestä syömiseen saakka (Willamo, 2004, s. 42–46).

Elliottin (2010) ja Kellertin (2005) mukaan ympäristökasvatuksella ja luonnossa olemisella on lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin suora yhteys. Niin rakennettu piha kuin metsäisempi alue tarjoaa lapselle yhä muuttuvan ympäristön, jossa lapsi voi löytää aina jotain uutta ja käyttää mielikuvitustaan rajattomasti. Luonnon materiaalit eivät ole tarkoitettuja mihinkään tietynlaiseen leikkiin, vuodenajat vaihtuvat tuoden mukanaan uudenlaisia mahdollisuuksia leikkeihin. Samalla lapsen motoriset taidot kehittyvät vaihtuvissa maastoissa, sillä paitsi että ulkona on paljon tilaa, myös edellytykset innostaa lapsia liikkumaan (Elliott, 2010; Kellert, 2005). Kellertin (2005) mukaan myös esimerkiksi lapsen kognitiivisten taitojen kehitykseen on luonnolla merkittävä vaikutus. Kognitiivisen kehityksen ensivaiheiden aikana pieni lapsi muodostaa perustietämystään termeistä, luo alkeellisia luokituksia sekä oppii havaitsemaan karkeasti syy-

seuraussuhteita. Luonto tukee erinomaisesti lapsen kehitystä, sillä luonnon monipuoliset mahdollisuudet tarjoavat virikkeellisen ympäristön oppia tuntemaan ja luokittelemaan kohdattuja ja saavutettavissa olevia asioita (Kellert, 2005, s. 67–68). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaankin, että lasten kanssa harjoitellaan luonnon käsitteitä sekä nimeämään esimerkiksi kasvi- ja eläinlajeja, etsien myös lisää tietoa lapsia kiinnostavista yksityiskohdista (OPH, 2018). Elliott (2010) tuo esiin sen, miten monipuolisilla kokemuksilla on hyvin kauaskantoiset vaikutukset kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin suhteen. Tietoisuuden lisääntyessä syvenee myös yhteys luontoon (Elliott, 2010). Capaldi, Dopko, ja Zelenski (2014) toteavat tutkimuksessaan luontoyhteyden voivan korreloida ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin. Tutkimuksessa ilmeni, että ihmisen omakohtainen tunne siitä, että omaa vahvan yhteyden luonnon kanssa on yhteydessä onnellisuuden, positiivisuuden ja tyytyväisyyden kanssa, vaikakakaan täysin aukottomasti tätä yhteyttä ei pystytä todentamaan (Capaldi ym., 2014). Tämä tukee hyvin varhaiskasvatuksen perusajatusta lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisestä.

Raittila (2017) kuvaa, miten ympäristökasvatuksessa, ihan niin kuin minkä tahansa oppimisen alueen parissa toimiessa, edetään aina lapsille luontaisilla tavoilla ja heidän ehdoillaan. Varhaiskasvatusikäiset lapset oppivat leikkien, liikkuen ja tutkien. Oppiminen lähtee uteliaisuudesta, jonka pohjalta lapsi toimii. Raittilan mukaan ympäristökasvatuksessa oleellista on, että lapsen tutkiessa, kysyessä, ihmetellessä ja keksiessä vastauksia, aikuinen pystyy käyttämään tätä lapsen toimeliaisuutta ja aktiivisuutta hyödyksi ja ohjata suuntaamaan tutkiva mieli kohti luonnon eri aspekteja. Lapsella on näin kaikki edellytykset saada laajasti kokemuksia, joiden avulla luontosuhde saa vahvan perustan (Raittila, 2017, s. 216). Lapset haluavat tietää ja siksi he kysyvät. Nykäsen ja Kinnusen (1992) mukaan aikuisen tulisi kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin lapselle selitetään ne asiat, joista hän esittää kysymyksiä. Lapsi muodostaa käsityksensä ja ajatusmallinsa annetun vastauksen perusteella yhdistellen sitä aiempaan tietoonsa ja odotuksiinsa. Mikäli vastaus sisältää jo itsessään paljon informaatiota ja sellaisia käsityksiä, joista lapsella ei ennakkotietoja ole vielä syntynyt, on lapsen hyvin haastavaa sijoittaa sellaista tietoa omiin mielikuviinsa. Esimerkkinä Nykänen ja Kinnunen toteavat, että kasvattajan olisi hyvä pohtia, missä määrin luonnontieteellisiä ilmiöitä selitetään tieteellisin termein tai puhutaan luonnonkohteiden animistisuudesta eli sielullisuudesta. Tasapainon löytäminen todenmukaisuuden ja lapsentasoisuuden välillä on tärkeää, unohtamatta kuitenkaan lapsen tapaa hahmottaa maailmaa satujen, leikin ja riemun kautta (Nykänen ja Kinnunen, 1992, s. 25–26).

Cantell (2011) nostaa esiin lasten viihtymisen luonnosta löytyvien paikkojen ja asioiden äärellä. Rakennetut piha-alueet tarjoavat hyviä mahdollisuuksia luontokokemuksille, etenkin jos sieltä löytyy monipuolisesti erilaisia ei-rakennettuja elementtejä, kuten puita, pensaita, ruohoa ja kiviä. Cantellin mukaan kuitenkin suunnittelemattomat ympäristöt vetoavat lapsiin jopa paremmin, niiden tarjotessa usein enemmän virikkeitä ja rikastusta mielikuvitusleikkeihin. Leikkivälineillä on tietysti paikkansa, mutta luontokokemusten tarjoajana ne ovat usein toissijaisia (Cantell, 2011). Parikka-Nihti ja Suomela (2014) toteavat, että olosuhteet toimintaan ja leikkeihin määrittävät aina erilaisten ympäristöjen mukaan ja pohtimisen arvioista olisikin, että voisiko lasten kanssa hakeutua leikkimään päiväkodin pihalta myös muille alueille turvallisuus ja toimintamahdollisuudet huomioiden. Heidän mukaansa lapsen turvallisuuden tunne on ehtona sille, että oppimista ja kehitystä ylipäättään tapahtuu. Siksi pysyvyys ja toistot ovat merkityksellisiä ja luontosuhteen muodostumisessa tämä korostuu tuttuihin lähiympäristöihin palamalla sekä samalla tutustuen hiljalleen myös muihin ympäristöihin. Lapsi Parikka-Nihtin ja Suomelan mukaan tutustuu ja laajentaa käsitystään omasta elinpiiristään liikkumalla, leikkimällä ja olemalla monissa eri ympäristöissä luoden samalla tunnesiteitä näihin kyseisiin paikkoihin. Lasten kanssa onkin hyvä tehdä tutuksi jokin lähiympäristön paikka ja palata sinne usein, samalla tutkien ja havainnoiden paikkaa hiukan eri näkökulmista, kuten miten vuodenaajat vaikuttavat alueeseen, millaisia eläimiä tai niiden jättämiä jälkiä siellä on nähtävissä ja piirtäen alueesta kartoja (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s.71–79).

Taide kaikissa muodoissaan tarjoaa Nordströmin (2004) sekä Lumberin ja kollegoiden (2017) mukaan valtavan kirjavan kokemuspohjan lapsille ja sen kautta luontosuhteen rakentuminen tapahtuu hyvin monella tasolla (Nordström, 2004; Lumber ym., 2017). Nordströmin (2004) mukaan taide kannattaa ajatella prosessina, jossa lapsen luovuus ja ilmaisu ovat pääosassa. Hän kuvaa sitä, miten sadut ja tarinat auttavat luomaan käsitystä suhteestamme ympäröivään maailmaan. Niiden luomat mielikuvat tekevät asioiden hahmottamisesta sekä siitä, miten niihin tulisi suhtautua, selkeämpiä. Lapset eläytyvät kuulemiinsa satuihin ja se edesauttaa niin kulttuuristen kuin ympäristökasvatuksen arvojen pohtimista ja sisäistämistä. Sama tapahtuu Nordströmin mukaan myös draamallisten menetelmien kautta. Uppoutumalla kuviteltuun maailmaan lapsi saa mahdollisuuden omaksua rooleja, joihin hän todellisuudessa ei ole kytköksissä. Maailman hahmottaminen ja pohtiminen eri näkökulmien kautta saa muun muassa empatian tunteen vahvistumaan. Hän toteaa, että tarinat voivat helpottaa myös aikuista rohkaistumaan haastavien ympäristöasioiden käsittelyyn siinä määrin, kuin varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa on ylipäättään tarkoituksenmukaista niitä pohtia (Nordström, 2004, s. 119–121).

Luontosuhdetta voidaan Viitasen (1997) mukaan tarkastella myös ympäristön esteettisen kokeamisen kautta, sillä esteettisyys liitetään hyvin usein luontokokemuksiin. Näkemys ympäristön kauneudesta ja luonnon arvosta on aina yksilöllinen, mutta noudattaa myös tietynlaista kulttuurisidonnaisuutta ja normeihin oppimista (Viitanen, 1997). Jokela (1997) ja Nordström (2004) kuvaavat taiteen olevan merkityksellinen seikka luontosuhteen rakentumisessa, sen johdattaessa yksilöä myös ekologisten kysymysten äärelle. Taidetta, kuten ympäristöä yleensä tulkitaan niin tekijän, välittäjän kuin vastaanottajan tahoilta prosessina, jota pystyy soveltamaan mitä moninaisimpiin teemoihin. Nordström korostaa, että ympäristötaide on erinomainen keino harjoittaa paitsi ympäristöherkkyyttä, se on myös väline ympäristön tutkimiseen, antaen siksi monia näkökulmia ympäristöarvojen pohtimiseksi, edistäen luontosuhteen rakentumista (Jokela, 1997; Nordström, 2004). Esteettiset kokemukset luonnossa vahvistavat Lumberin ja kollegoiden (2017) mukaan suhdetta luontoon tietoon nojautuvaa tuntemusta paremmin.

Toimintamuodot ovat varhaiskasvatuksessa hyvin moninaisia. Parikka-Nihti ja Suomela (2011) kuvaavat, että niin ongelmaperustainen oppiminen, jossa lasten kanssa lähdetään ratkaisemaan yhteistä ongelmaa siitä samalla oppien, erilaiset projektit kuin kaikki arjen toimintaan liittyvät pieniltäkin tuntuvat ratkaisut ovat hyviä lähtökohtia toteuttaa ympäristökasvatusta varhaiskasvatuksessa (Parikka-Nihti & Suomela, 2011). Rosenbergin (1993) mukaan päiväkodin arjen ekologisemmaksi tekeminen on juuri sellaista toimintaa, jossa lasten osallisuus on mahdollista saada varsin näkyväksi. Kun yhdessä pohditaan veden- ja energiankulutusta, ruokahävikkiä sekä kierrättämistä, saavat lapset esittää myös omia ajatuksiaan, ideoita ja olla osallisena arjen pienissä teoissa. Tämä auttaa sitouttamaan koko yhteisön toimimaan ekologisemmin (Rosenberg, 1993, s. 42–43).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaan ryhmässä, joiden muodostamisessa otetaan huomioon tarkoituksenmukainen jako esimerkiksi lasten iän, tuen tarpeen ja mitoitusta koskevien säännösten mukaan (OPH, 2018). Luonnossa ollessa lasten omatoimisuus korostuu ja mikäli ohjattua toimintaa on, olisi se Nykäsen ja Kinnusen (1992) mukaan optimaalista toteuttaa pienen ryhmän kesken. Tällöin jokaisen havaintojen äärelle on mahdollista pysähtyä keskustelemaan ja ihmettelemään (Nykänen & Kinnunen, 1992). Pedagogisena ratkaisuna perustellut ja joustavat pienryhmät onkin kirjattu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) yhtenä tukimuotona, joka tukee lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista (OPH, 2018). Nykänen ja Kinnunen (1992) sekä Parikka-Nihti ja Suomela (2014) kuvaavat myös sitä, miten erilaiset sääolosuhteet väistämättä vaikuttavat ulkona olemiseen ja luonnossa liikkumiseen. Lämpötila, valon määrä, vuodenajat ja kaikkiaan jatkuvasti

muuttuva säätila tuo paitsi erilaisia mahdollisuuksia, myös haasteita luonnossa toimimiseen. Säätilojen ei pääsääntöisesti tulisi estää ulkoilua, vaan tärkeää on pukeutua oikeanlaisin varustein (Nykänen & Kinnunen, 1992, s. 59–61; Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Varhaiskasvattajan onkin käsitykseni mukaan tehtävä jatkuvaa arviointia, mikä ympäristö on tarkoituksenmukaista suunniteltua toimintaa varten. Jos lunta on talvella satanut runsaasti, ei silloin metsäretki poluttomaan lähimetsään ole välttämättä lähtökohdiltaan paras mahdollinen, vaan silloin voi esimerkiksi hyvin jäädä seuraamaan päiväkodin pihalta näkyviä eläimiä tai luoda lasten omia ympäristötaideteoksia.

Elämme kaiken aikaa kiireen, hälyn sekä monenlaisten ärsykkeiden keskellä ja tämä Nordströmin (2004) mukaan vaikuttaa suoraan pystyvyyteemme aistia ympäristöä. Rauhaton ympäristö kuormittaa, eikä se anna siten aina mahdollisuutta huomata lähellä tapahtuvia asioita. Kuten jo aiemmin olen maininnut, on ympäristöherkkyyden tunnistaminen edellytys luontosuhteen rakentumiselle. Nordström toteaa, että kun lapsi saa kaikilla aisteillaan kokea luonnon ja ympäristönsä, huomaamaan sen olemassaolo, on hänellä vain silloin mahdollisuus saada tunne siitä, että on osa luontoa (Nordström, 2004, s. 116). Parikka-Nihti ja Suomelan mukaan (2014) ympäristöherkkyyden heräämisessä yksi tärkeä osa on huomata ympärillä olevia eläviä olentoja. Elävä ympäristö kiinnostaa lasta ja esimerkiksi ötököiden tutkiminen saa lapset innostumaan ja motivoitumaan tarkkailuun. Heidän mukaansa lapsen havainnot saavat aikaan prosessin, jossa lapsi itse arvioi millainen merkitys havainnolla on, mihin sitä voi käyttää ja voiko sitä verrata aikaisempiin havaintoihin (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 82–87). Kankkusen (1997) mukaan erilaiset herkkyysharjoitukset ovatkin pienten lasten kanssa mainio kuuntelu- ja havainnointitaitoja parantava keino. Aisteja käyttämällä lapsi oppii tiedostamaan ja rakentamaan merkityksiä itsestään ja ympäristöstä. Kankkunen toteaa, että keskittymisen ja hiljentymisen kautta lapsen kunnioitus ihmisiä sekä luontoa kohtaan kasvaa, joka taas edistää ympäristöarvojen oivaltamista. Ääniympäristö- sekä mielikuvaharjoitukset tuovat rauhoittumisen mahdollisuuden, jolloin aktiivinen kuunteleminen, hiljentymisen ja keskittyminen saavat pohtimaan ympäristön eettisiä ja esteettisiä puolia sekä luomaan merkityksiä (Kankkunen, 1997). Nordström (2004) tuo esiin, miten tilanteiden kokeminen kokonaisvaltaisesti omien aistien kautta saa kokemuksen ja tunteen jäämään erittäin terävästi ihmisen mieleen ja muistiin. Esimerkiksi lapsuudessa koetut hajut jäävät vahvana muistiin, jotka palaavat vielä vanhanakin mieleen. Tämä sitouttava vaikutus onkin herkkyysharjoitusten perusajatus (Nordström, 2004, s. 118).

Parikka-Nihti ja Suomela (2014) tuovat esiin lasten luontaisen ja jopa tiedostamattoman halun havaita asioita ympärillään eri aisteja käyttäen. Lapsi tarkkailee ja kokeilee kaiken aikaa ympärillään olevia asioita esimerkiksi koskettamalla, haistaen, silmäillen, kuunnellen ja tunnustellen kehollaan ja tasapainoaan käyttäen. He toteavat, että lapsi itse muodostaa käsityksiä ja merkityksiä asioille, mutta aikuinen voi tukea lasten havaintoja esittäen kysymyksiä ja auttaen oivaltamaan erilaisia ilmiöitä. Havaintojen tekeminen mahdollistaa paitsi lapsen kognitiivisen, sosiaalisen ja motoriset kehityksen myös esteettisten kokemusten, mielikuvituksen ja uteliaisuuden rikastumisen. Parikka-Nihti ja Suomela nostavat esiin myös sen, että dokumentointi havaintoja tehdessä on hyvä keino lisätä luontokokemuksiin erilaisia puolia ja tehdä siitä entistä systemaattisempaa (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 88–89). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan pedagoginen dokumentointi on merkittävä työkalu varhaiskasvatuksen toiminnassa, joka auttaa toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja yhteistyössä vanhempien kanssa tukien lapsilähtöistä toimintaa. Dokumentointi toimii lasten oppimisen havainnollistajana niin lapsille itselleen kuin huoltajille ja varhaiskasvattajille (OPH, 2018). Parikka-Nihtin ja Suomelan (2014) mukaan ympäristökasvatuksessa dokumentointia voidaan hyödyntää myös muistin tukena niin, että dokumentoituihin havaintoihin voidaan palata myöhemmin lapsiryhmässä. Dokumentteja ja havaintoja voidaan sitten hyödyntää esimerkiksi matemaattisten taitojen harjoittelussa luokitellen tai etsien geometrisiä muotoja. Tämä vahvistaa tietoisuutta luonnon moninaisuudesta ja havaintojen merkityksellisyydestä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 88–89).

Cantellin (2011) mukaan lapsen ympäristökäsitykset saavat vaikutuksensa kaikista tekijöistä, joita hänen elämässään on. Koti ja läheiset ihmiset, varhaiskasvatus, asuinympäristö ja media sekä vanhempana myös kaveripiiri ja harrastukset tuovat kaikki osansa lapsen luontokuvaan (Cantell, 2011). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan, että varhaiskasvatuksen toiminnan ytimessä on jatkuva yhteistyö perheiden kanssa. Avoimen ja tasavertaisen yhteistyön avulla tuetaan lapsen kokonaisvaltaisesti eheää ja turvallista kasvua (OPH, 2018). Raittilan (2011) ja Rosenbergin (1993) mukaan lapselle välittyvät mallit ja arvot ovat kaikkien lapsen elämässä läsnä olevien aikuisten vastuulla (Raittila, 2011; Rosenberg, 1993). Siksi Parikka-Nihti (2011) nostaa esiin jaetun asiantuntijuuden lapsen koskien lapsen asioita, jossa molemmiin puolinen kunnioitus ja vuorovaikutus on tärkeää. Huoltajat kokevat Parikka-Nihtin mukaan usein halua vaikuttaa lapsen varhaiskasvatukseen ja olla aidosti osallisia siihen. Tästä

syystä onkin merkityksellistä, että ympäristökasvatuksen sisällöt ja tavoitteet tuodaan aktiivisesti ilmi huoltajille osallistaen myös heidät mukaan esimerkiksi toiminnallisen ulkoilua sisältävän vanhempainillan keinoin (Parikka-Nihti, 2011, s. 40–41).

Liefländer, Fröhlich, Bogner ja Schultzb (2013) nostavat esiin, että tieto ja sen karttuminen on tärkeää, mutta yksinään se ei kuitenkaan riitä lisäämään halua toimia kestäväällä tavalla. Liefländerin ja kollegoiden sekä Cantellin (2011) mukaan vahvan luontosuhteen kautta ihminen voi saada motivaatiota toimia ja vaikuttaa ympäristön ongelmiin ja tällöin myönteinen luontosuhde saattaakin näyttäytyä merkittävänä voimavarana. Tämän tausta-ajatuksen mukaan työs-kentelyä Cantell ja Liefländer kollegoineen pitävät lähtökohtana lasten ympäristökasvatuksessa (Cantell, 2011; Liefländer ym., 2013). Värri (2018) toteaa tämänhetkisen ekologisesti kestä-mättömän elämäntavan vaativan pedagogista aktivoitumista, jotta vallitsevaan kasvatusajatte-luun tulisi muutos. Muutos olisi Värriin mukaan luontosuhteen, yhteytemme luontoon ja siihen liittyvän vastuunkantamisen merkityksen sisäistämistä niin, että jo pienille lapsille näistä asi-oista tulisi luonteva osa heidän elämäänsä (Värri, 2018, s. 108).

5 Johtopäätökset

Tutkielmassani avasin luontosuhteen rakentumista osana varhaiskasvatuksessa toteutuvaa ympäristökasvatusta ja miten sen rakentumista on mahdollista vahvistaa juuri varhaiskasvatuksen pedagogisesta näkökulmasta. Paitsi että luonto itsessään on hyvin monitasoinen käsite, eikä sille löydy yhtä oikeaa määritelmää, myös luontosuhdetta voidaan tarkastella monin eri näkökulmin. Kaikki ihmiset ovat vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa, johon myös luonto jollain tavalla kuuluu. Kiteytettynä luontosuhde on osa jokaisen yksilöllistä identiteettiä, sen sisältäessä kokemuksen siitä, mitä luonto juuri henkilölle itselleen merkitsee. Luontosuhteen rakentumisessa oleellista on sekä luonnossa vietetty aika myös vietetyn ajan laatu. Moniaistillinen, oivaltava ja tunteet herättävä kohtaaminen luonnon elementtien kanssa rakentaa lapsen luontosuhdetta kasvattajien ohjatessa lasta rikkaiden kokemusten äärelle. Myönteinen luontosuhde edistää vastuulliseen, suojelemaan ja kestävään elämäntapaan oppimista, joka nykyisessä yhteiskunnassa on elämän monimuotoisuuden kannalta äärimmäisen tärkeää.

Pieni lapsi voi nähdä luontoon kuuluvaksi kaiken, mikä häntä ympäröi. Kouluikänsä kasvaessa hiljalleen luontokuvasta saattavatkin jäädä pois kaikki eloton sekä ihmiset. Jotta opimme jälleen tiedostamaan sen, että olemme osa luontoa ja riippuvaisia siitä, tarvitsemme monipuolisia kokemuksia ympäristössämme. Tutkimukseni osoitti, että luonnonmukainen ja monipuolinen oppimisympäristö tukee paitsi lapsen kehitystä ja kasvua, se edesauttaa vastuuntuntoiseen ja aktiiviseen elämäntapaan kasvamista. Luonnossa tutkien ja liikkuen kaikki aistit tulisi valjastaa käyttöön ja ohjata lapsia itse tutkimaan omista lähtökohdistaan käsin. Leikin keinoin lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristöön ja luo näin suhdetta siihen. Raittila (2017) toteaa, että ihmisen vuorovaikutus todellisen ja fyysisen maailman kanssa synnyttää erilaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat meitä selviytymään luonnossa ja käsittämään ympäröivän todellisuuden mahdollisuudet (Raittila, 2017, s. 216). Tähän ajatukseen pysähtyen näen, että kokemuksilla on syystä ihan valtava rooli luontosuhteen muodostumisessa.

Parikka-Nihti ja Suomela (2014) toteavat, että me kiinnitämme eri asioihin huomiota eli havaintomaailmamme ja aistitoimintamme on hyvin yksilöllinen (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 82–83). Lapsen itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen kannustaminen onkin mielestäni merkityksellistä juuri siksi, että lapsi voi paitsi kokea ympäristön juuri niin kuin itse pystyy mutta myös harjoittelemaan havaintojen tekemistä uusilla keinoilla. Lapsen kokemus ympäröivästä maailmasta kiteytyy monipuolisiin kokemuksiin ja aistimuksiin. Oleellinen osa ympäristökasvatusta ovat muut ihmiset lapsen ympärillä. Luonnossa oppiminen korostuu silloin, kun

sen voi jakaa muun yhteisön kanssa. Lapsi saa kokea kuuluvansa joukkoon ja hänen minäkuvansa vahvistuu. Yhteinen tekeminen ja jaetut elämykset luovat samalla vahvoja ihmissuhteita.

Lapsi kasvaa, oppii ja kehittyy aina subjektiivisena yksilönä. Kaikki lapsen henkilökohtaiset kokemukset, mielikuvat, tiedot ja taidot ovat täysin kytköksissä kasvuprosessiin, johon lasta kasvattavat aikuiset antavat eväitä ja malleja. Vaikka varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli ympäristökasvatuksen tarjoajana, niin ei pidä myöskään unohtaa perheiden osallisuutta lapsen luontosuhteen rakentajana. Siksi koen, että yhteistyöllä saavutetaan parhaimmillaan paljon positiivisia tuloksia. Kaikki lapsen elämässä toimivat aikuiset vaikuttavat jollain tavalla lapsen ympäristökäsityksiin ja siihen, millainen suhde lapsen ja luonnon välille muodostuu. Käpylän (1995) mukaan ympäristökasvatus on hyvin pitkälti arvokasvatusta, sillä ympäristömme ongelmat ovat peräisin poliittisista ja kulttuurillisista lähtökohdista, joihin vallitsevat arvot ja asenteet vaikuttavat. Siksi pelkästään teoreettinen tietämys luonnon toimivuudesta ei riitä täyttämään ympäristökasvatuksen tavoitteita ja muodostamaan luontosuhdetta (Käpylä, 1995).

Olen tutkimuksessani havainnut, että halu toimia kestävän elämäntavan mukaisesti ja ohjata myös lapset omaksumaan tällainen tapa toimia, lähtee aina kasvattajasta itsestään. Varhaiskasvatuksessa tärkeää on, että asioista paitsi keskustellaan, ollaan myös valmiita tekemään töitä asioiden edistämiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa varhaiskasvatuksen toimivan kestävän kehityksen arvojen mukaan, eikä se saisi jäädä vain sellaisten varhaiskasvattajien vastuulle, jotka itse ovat kiinnostuneita luonnosta ja kestävästä elämäntavasta. Loppujen lopuksi kyse on suhteesta paitsi ympäristöön, myös muihin ihmisiin. Kasvatus ja mallioppiminen on niitä ydinkysymyksiä, joiden mukaan lapsi oppii toimimaan. Lapselle läheisten kasvattajien esimerkki on kaikkiaan tärkein huomio siihen, miten lapsi kasvaa ympäristöään kunnioittavaksi ja suojelevaksi yksilöksi osana yhteisöä. Ristiriitoja syntyy väistämättä, sillä kaikki eivät toimi samojen arvojen ja näkemysten mukaisesti. Lapsi voi kohdata erilaisia toimintatapoja esimerkiksi kodin ja päiväkodin välillä, joka saattaa aiheuttaa hämmennystä. Kasvattajien tuleekin ottaa vastuu omista asenteistaan ja toimittava johdonmukaisesti niin, että puheet ja teot ovat samassa linjassa keskenään.

Varhaiskasvatuksessa kannattaa hyödyntää paljon päiväkodin lähiympäristöä ja sen luomia mahdollisuuksia. Jo oman lähiluontonsa huomaaminen synnyttää luontokokemuksia, sillä luontoa voi löytää mistä vain – jopa omasta kodista. Vaikka rakennettuja piha-alueita ja leikkipuita monipuolisemmin mahdollisimman paljon luonnon omia elementtejä sisältävä ympäristö

ruokkii lasta leikkimään ja tutkimaan luontoa enemmän, voi kaupungin keskustasta löytyä puistoja sekä pieniä villiksi kasvaneita heinikkoalueita, jotka kaikki mahdollistavat luontokokemusten synnyn. Merkityksellisintä on ylipäätään se, että ympäristöä lähdetään tutkimaan ja havainnoimaan kaikilla aisteilla ja huomioidaan lasten vaikutusvaltaisuus sekä osallisuus. Mitä enemmän lapsi saa kokemuksia siitä, että hänen ajatuksillaan ja toiminnallaan on merkitystä ja ne vaikuttavat häneen itseensä, yhteisöön sekä ympäristöihin, sitä vahvemaksi hänen toimijuutensa kehittyy.

Tutkimukseni osoitti, että varhaiskasvatuksen pedagogiset ratkaisut luontosuhteen rakentajana voivat olla lähes minkälaisia tahansa, kunhan ne houkuttelevat lapsia tutkimaan ympäristöään. Varhaiskasvatuksen opettaja yhdessä muun tiimin kanssa suunnittelee lasten osallisuuden huomioiden turvalliset ja sopivat sisällöt, ollen valmis joustamaan tilanteiden herättämien ideoiden mukaan. Hyvin suunniteltu, mutta joustava ja soveltava ympäristökasvatus luo jokaiselle lapselle mahdollisuuden toimia omien lähtökohtiensa kautta. Lasten kanssa ympäristökasvatus toteutuu paitsi arjen pienissä teoissa, myös projektiluonteisesti hyödyntäen monenlaisia tapoja tutustua luontoon. Kukkien kasvattamisprojekti, luonnonmateriaaleista askartelu, aistiharjoitukset tai draaman tuottaminen voivat kaikki olla osa monipuolista ympäristökasvatusta, joka edistää lapsen luontosuhteen myönteistä rakentumista.

6 Pohdinta

Tutkimusprosessin aikana olen kohdannut monia ajatuksia herättäviä kysymyksiä, joita olisi ollut erittäin mielenkiintoista sisällyttää osaksi tutkimusta. Pohdinta siitä, mitä tällä tutkimuksella haluan tavoitella ja miten esitän tutkimukseni ydinsanoman, on ollut läsnä kaiken aikaa. Antoisia näkökulmia on paljon, mutta lopulta on vain keskityttävä niistä johonkin ja pysyttävä rajauksessa. Tutkimusaineiston laajuus tuotti hiukan haasteita ja alkuperäistutkimuksiin ei aina löytynyt pääsyä, vaikka siihen vahvasti pyrinkin. Ainestoa etsiessäni olen kiinnittänyt huomiota lähteiden laatuun sekä sopivuuteen oman tutkimuksen kannalta ja olen kriittisesti tarkastellut niiden alkuperää. Näen näiden seikkojen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Koen lähdeaineistoni vastanneen hyvin tutkimuskysymyksiini jopa siinä määrin, että olisin voinut käsitellä asiaa paljon laajemminkin, mutta se ei olisi enää ollut rajauksen kannalta relevanttia. Olen tarkoin pyrkinyt esittämään asiat kunnioittaen alkuperäistä lähdettä, viitaten tutkijoihin ja heidän työhönsä totuudenmukaisesti.

Olen tutkinut itselleni tärkeää ja mielekästä aihetta ja tiedostanut tämän lähtökohdan koko prosessin ajan. Jatkuva itsereflektio on toteutunut niin, että olen esittänyt parhaani mukaan asiat niiden alkuperäisen lähteen esiin tuoman perspektiivin kautta, vääristelemättä tai antamatta omien mielipiteiden vaikuttaa tuloksiin. Kuten Puusa ja Juuti (2020) toteavat, ei täydelliseen objektiivisuuteen ole mahdollista tai edes tavoiteltavaa pyrkiä, sillä oma todellisuuteni ja subjektiivisuuteni näkyy väistämättä tuottamani tekstissä ja ratkaisuisissa, jotka olen tutkimuksen rakennetta varten tehnyt (Puusa & Juuti, 2020). Olen tähdännyt läpi tutkimuksen siihen, että oma subjektiivisuuteni on avointa, mikä edistää työn luotettavuutta.

Huolenaiheenani on viime vuosina ollut vallitseva ilmastonmuutos ja siitä johtuvat globaalit muutokset. Koen tutkimukseni olevan tärkeä paitsi ajankohtaisuudellaan myös siksi, että toiveikkuuttani tilanteen paranemiselle on kasvattanut ajatus siitä, miten minä itse tulevana varhaiskasvatuksen opettajana pystyn vaikuttamaan lasten kykyyn nähdä ja ymmärtää luonnon merkitys ihmisille. Nissilä (2018) on kirjoittanut Opettaja-lehdessä ilmastokasvatuksen merkityksestä ja nykytilanteesta koulujen ja varhaiskasvatuksen kaltaisten instituutioiden opetus- ja kasvatussisällöissä. Artikkelissa haastateltiin yliopistolehtori Hannele Cantellia, joka haastaa opettajankoulutusta panostamaan ilmastonmuutoksen hidastamiseen liittyvien eettisten ja kasvatuksellisten kysymysten äärelle syventymistä. Nissilä nostaa haastateltujen henkilöiden puheesta esiin vahvasti aiheen kiireellisyyden ja vakavuuden, sillä ilmastonmuutoksen mukanaan tuomien haittojen ehkäisy tulisi olla koko ihmiskunnan yhteinen pohdinnan aihe (Nissilä,

2018). Haluan kyseenalaistaa yhteiskuntamme nykyisen elämäntyylin vaikutukset yhä lämpenevään ilmastoon ja sen myötä myös luontoon. Mutta kuten Rautio, Hohti, Leinonen ja Tammi (2017) tutkimuksessaan toteavat, katseet tulisi suunnata yhteiskunnallisiin, poliittisiin ja kulttuurillisiin rakenteisiin. Ympäristön ongelmat ovat loppujen lopuksi saaneet alkunsa näistä mainituista asioista, joten yksinkertaistetusti ajateltuna pelkästään koulutus ilman yhteiskunnan eli kaikkien olosuhteiden mahdollistajan suunnanmuutosta ei riitä ratkaisemaan ongelmaa (Rautio ym., 2017). Kysymykset ovat siis kaikkiaan valtavia, monitahoisia sekä ainakin itselleni ajatuksia herättäviä. Tämän tutkielmani kautta olen lisännyt omaa tietoisuutta myönteisen luontosuhteen merkityksellisyydestä ja siitä, miten ympäristökasvatuksen avulla tuetaan luontosuhteen rakentumista varhaiskasvatuksessa ja toivon tuovani tietoa ja ymmärrystä tästä myös muille kasvatusalan ihmisille.

Luonnossa liikkumisen ja näin erilaisten luontokokemusten omaksuminen osaksi omaa arkea vaikuttaa kokonaisvaltaisesti hyvinvointiimme. Luontosuhteen vahvistumisen kautta luonto nähdään osaksi normaalia toimintaympäristöä, johon meillä on valtavasti vaikutusvaltaa. Mikäli luonnon eri aspektit eivät kuulu osaksi lapsen kokemuspiiriä, jää suhde ymmärrettävästi etäiseksi. Yhteiskunta nähdään erillisenä luonnosta, joka taas haastaa ympäristönsuojelullista näkökulmaa entisestään. Positiivinen suhde luontoon vaikuttaa niin monelle tasolle ihmisen elämässä ja sen voima ylettyy paitsi yksilöiden myös yhteisöjen ulottuville.

Vaikka lapset usein saavat vahvoja ja rikkaita kokemuksia luonnosta, näen että nuoruuteen ja aikuisuuteen kasvaessa suhde ympäristöön ja luontoon muuttuu väistämättä. Paitsi että elinpiiri laajenee, voi useimmilta kadota myös halu ja kiinnostus luontoa kohtaan. Minulle näin kävi ja elämässäni oli vuosia kestänyt tauko, kun en halunnut mennä metsään, avovesiin uimaan, ötökät inhottivat enkä välittänyt kasvattaa edes huonekasveja kotona. Jossain kohtaa havahduin kuitenkin siihen, että mieleeni alkoi jälleen tulla ajatuksia siitä, että haluaisin lähteä esimerkiksi sienestämään ja lenkkeilemään ennemmin metsään, kuin kaupunkiasuntoni läheisyyteen. Palasin näiden asioiden äärelle hiljalleen ja nykyään nautin taas suuresti ulkoilusta erilaisissa ympäristöissä ja eri vuodenaikoina. Nyt useita vuosia luontosuhdetta uudelleen herätellessäni koen tämän tutkimusprosessin aikana saaneeni hyvin monipuolisesti tietoa, minkälaisin lähtökohdin yhteyttä luontoon on mahdollista muodostaa. Se ei pääsääntöisesti vaadi paljon ja lapsiltakin kiinnostus luontoa kohtaan tulee täysin luonnostaan. Aikuisen paikka on vain pysähtyä lapsen kanssa kiinnostavien kysymysten äärelle. Varhaislapsuus ja sen aikaiset kokemukset ovat perusta kaikelle oppimiselle läpi elämän, niin ikään myös luontosuhteen rakentumiselle.

Lähteet

- Aaltola, J. (2018). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 14–28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2004). Ympäristökasvatus 2000-luvulla – toimintaa ja tutkimusta. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 12–13). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2011). Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E. Hallanaro & S. Sorvari (toim.), *Ihminen ja ympäristö* (s. 332–338). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 60–79). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Capaldi, C. A., Dopko, R. L. & Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5: 976 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00976>.
- Elliott, S. (2010). Children in the natural world. Teoksessa J. M. Davis (toim.), *Young children and the environment : early education for sustainability* (s. 43–75). Cambridge University Press.
- Jokela, T. (1997). Ympäristö, esteettinen kasvu ja taide. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.), *Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2* (s. 9–24). Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, S., Foster, R., & Morris, N. (2020). Ympäristöinnostaja luontokokemusten ja ekososiaalisesti merkittävien suhteiden välittäjänä. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 21, 39–62. <https://doi.org/10.30675/sa.91582>
- Kankkunen, O. (1997). Ääniympäristö ja äänimaisema. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.), *Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2* (s. 25–40). Jyväskylän yliopisto.
- Kellert, S. R. (2005). *Building for Life : Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Island Press.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Käpylä, M. (1995). Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttamisen välineenä. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana* (s. 24–39). Helsinki: WSOY.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liefländer, A. K., Fröhlich, G., Bogner, F. X. & Schultz, P. W. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education. *19*(3), 370-384. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.697545>
- Lumber R., Richardson M. & Sheffield D. (2017) Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PLoS ONE* 12(5): e0177186. doi:10.1371/journal.pone.0177186
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p. p.). Helsinki: International Methelp.
- Nissilä, M-L. (15.11.2018). Ilmastokasvatuksen kiiretaso on kymmenen, mutta opettajilta puuttuu tietoa – ”tarvitsemme vahvaa kulutuskriittisyyttä”. *Opettaja*, 2018(20). Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/ilmastokasvatuksen-kiiretaso-on-kymmenen-mutta-opettajilta-puuttuu-tietoa-tarvitsemme-vahvaa-kulutuskriittisyytta/>
- Nordström, H. (2004). Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 116–143). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nykänen, R. & Kinnunen, J. (1992). *Taivaan merkit: Pienten lasten ympäristökasvatus*. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (3. p.). Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet#4bc2987d>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century : Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.
- Parikka-Nihti, M. (2011). *Pieniä puroja : kasvua kohti kestävää kehitystä*. Helsinki: Lasten Keskus.

- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä : ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihkala, P. (2019). *Päin helvettiä? : ympäristöahdistus ja toivo*. Kirjapaja.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–83). Helsinki: Gaudeamus. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789523456167>
- Raittila, R. (2017). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 210–220). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rautio, P., Hohti, R., Leinonen, R-M. & Tammi, T. (2017). Reconfiguring urban environmental education with ‘shitgull’ and a ‘shop’, *Environmental Education Research*, 23(10), 1379–1390. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325446>
- Reunamo, J. & Suomela, L. (2013). Education for sustainable development in early childhood education in Finland. *Journal of teacher education for sustainability*, 15(2), 91–102. <https://doi.org/10.2478/jtes-2013-0014>
- Rosenberg, T. (1993). *Pienestä pitäen : ympäristökasvatus ja päivähoidon ekologinen arki*. Helsinki: Rakennusalan kustantajat.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? : johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sauvé, L. (2002). Environmental education: possibilities and constraints. Haettu osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/268270837.pdf>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen : peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.
- Suomela, L. (1995). Ympäristökasvatuskokeiluja päivähoidossa. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana* (s. 170–174). Porvoo: WSOY.
- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L. (2007). Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. 38(3), 199–221. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/38/3/kokonais.pdf>
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2020). *Varhaiskasvatus 2019. Tilastoraportti 33/2020*. (29.9.2020). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140541/Tr33_20.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitanen, P. (1997). Kaupunkiretki kuvaamataidon ympäristöprojektina. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.), *Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2* (s. 167–173). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Värri, V. (2018). Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Willamo, R. (2004). Ympäristö: luontoa ja kulttuuria? Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 32–57). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wolff, L. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 18–29). Jyväskylä: PS-kustannus.